



К. Ю. Белоусов, М. Д. Матюшкина

Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы

Введение. Развернувшийся в последнее время дискурс о будущем школы, о непростых взаимоотношениях школы с родителями учащихся, о трудностях внедрения государственно-общественного управления обусловил необходимость научного осмысления позиции современных родителей в отношении образования собственного ребенка и в более широком контексте их участия в образовательной политике.

Цель статьи – анализ актуальных особенностей взаимодействия школы и семьи и построение комплексной модели участия родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы.

Методология и методы. Исследование опирается на сопоставительный анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблематике родительской позиции во взаимодействии со школой. Методологию исследования составили комплексный подход, деятельностный и субъектный подходы, смысловой анализ центральных понятий, синтез положений и частных моделей, предложенных разными исследователями.

Результаты и научная новизна. Проанализированы исследования по проблемам взаимодействия родителей и школы, концепты «участие/вовлеченность родителей», «образовательная политика и ее субъекты». Построена модель, раскрывающая личный и институциональный аспекты участия родителей, учитывающая различные уровни субъектности участников взаимодействия.

Новизна предлагаемой модели заключается в том, что в ней сопоставлены два типа участия: участие в построении образовательного пространства ребенка и участие в образовательной политике школы. При этом выделены три группы факторов, определяющих характер участия: «предметы» участия или интереса родителей, основанные на их представлении о качестве образования; каналы коммуникации, способы взаимодействия субъектов образования; социально-психологические «мотиваторы» участия.

Практическая значимость. Полученная модель позволяет школе целенаправленно корректировать процессы взаимодействия с родителями. Модель также служит основанием эмпирических исследований для выявления условий эффективного сотрудничества семьи и школы и его влияния на школьное благополучие ребенка и на его образовательные достижения.

Ключевые слова: взаимодействие семьи и школы, вовлеченность родителей в образовательный процесс, родители как субъекты образовательной политики

Ссылка для цитирования:

Белоусов К. Ю., Матюшкина М. Д. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 222-245. doi: 10.32744/pse.2020.5.16



K. Y. Belousov, M. D. Matyushkina

Parent's participation in the education of their children and in the school's educational policy

Introduction. The discourse that has unfolded recently about the future of the school, about the difficult relationship between the school and the parents of students, about the difficulties of introducing state-public administration has led to the need for a scientific understanding of the position of modern parents regarding the education of their own child and in the broader context of their participation in educational policy.

The main goal of this theoretical article is to analyze the current features of the interaction between school and family and to build a comprehensive model for the participation of parents in the education of their children and in the educational policy of the school.

Methodology and methods. The study refers to the comparative analysis and generalization of the results of the specialized and comprehensive scientific data, dedicated to the problems of parental positions in mutual relations with the school. Methodology of research composed of complex approach, detailed and subjective approaches, semantic analysis of central points, synthesis of positions and partial models, proposed different researchers.

Results and scientific novelty. In the course of the work, studies were analyzed on the problems of interaction between parents and schools, the concepts of "parental involvement/participation", "educational policy and its subjects". The created model reveals the personal and institutional aspects of parental participation, taking into account the different levels of subjectivity of the participants in the interaction.

The novelty of the proposed model lies in the fact that it compares two types of participation: participation in the construction of the child's educational space and participation in the educational policy of the school. At the same time, three groups of factors are identified that determine the nature of participation: "subjects" of participation or interest of parents, based on their idea of the quality of education; communication channels, ways of interaction between educational subjects; socio-psychological "motivators" for participation.

Practical significance. The resulting model allows the school to purposefully adjust the processes of interaction with parents. The model also serves as the basis for empirical research to identify the conditions for effective family-school cooperation and its impact on the child's school well-being and educational achievement.

Keywords: interaction between family and school, parental involvement in the educational process, parents as subjects of educational policy

For Reference:

Belousov, K. Y., & Matyushkina, M. D. (2020). Parent's participation in the education of their children and in the school's educational policy. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 47 (5), 222–245. doi: 10.32744/pse.2020.5.16

Введение

Отношение родителей к школе и процессам, в ней происходящим, является важнейшим фактором успешности ее работы, и выстраивание отношений с родителями есть не просто одна из побочных задач школы, а во многом ее важнейшая функция.

Традиционная советская модель взаимодействия семьи и школы отводила родителям роль пассивных помощников: они выполняли функции контроля успеваемости и реагирования на отметки и несоответствующее поведение со стороны ребенка. При этом в целом школа весь советский период оставалась закрытой системой, не допускающей реального участия и оценки своей деятельности со стороны семьи.

И сегодня, уже при новых условиях существования образовательного учреждения, когда по российскому законодательству у родителей есть право довольно пристально следить за процессом и результатами школьного образования, тем не менее, сохраняется барьер взаимодействия школы с родителями, заключающийся в реальном ограничении родителей на основе их якобы «некомпетентности». «Возведение “профессиональной” границы между учителем и родителем вместо создания общего поля заботы о развитии детей создаёт искусственную ситуацию “мертвой зоны” для любых попыток анализа педагогических ошибок и неудач со стороны, отдавая право на рефлексию и анализ только одному из субъектов образования, умаляя право других – учащихся и родителей» [1]. «Сакральность знания», идущая от школы, и восприятие родителей как лишенных педагогических знаний субъектов способствует директивности в отношении семьи со стороны школы [2].

Педагогическая риторика последних десятилетий наполнена словами о сотрудничестве между всеми субъектами образовательного процесса, ориентацией на развитие государственно-общественного управления образованием, концепцию «социального партнерства» школы и родителей [3]. Однако «реально механизм такого партнерства в воспитании ребенка в современной школе зачастую создается формально, что приводит к поиску «консенсуса» между родителями и педагогами, администрацией школы в форме стихийного конфликтного взаимодействия» [4].

Таким образом, сегодня в большинстве случаев отношения школы и родителей неравноправны, а часто – конфликтны. Поэтому важно знать условия их эффективного сотрудничества в современной ситуации. Необходимо определить характеристики взаимодействия в системе «школа-родители», которые в наибольшей степени влияют на школьное благополучие ребенка, на его образовательные достижения. Также немаловажно понимание соотношения родительской помощи в образовании собственного ребенка и участия родителей в образовательной политике школы. Мы видим целый комплекс проблем, и нам представляется, что для их решения необходимо построить комплексную модель родительского участия в образовательном процессе ребенка и в образовательной политике. Такая модель позволит анализировать конкретные конфликтные ситуации и целенаправленно корректировать процессы взаимодействия школы с родителями. Одновременно комплексная модель будет основанием эмпирических исследований для выявления факторов, условий эффективного сотрудничества семьи и школы.

Методология и методы

Цель исследования: уточнение сущности участия родителей в образовании детей по данным интерпретаций этого и связанных с ним понятий отечественными и зарубежными авторами и построение комплексной модели родительского участия на личностном и институциональном уровнях.

Объект исследования – феномен участия родителей в образовании своего ребенка, сопряженный с участием родителей в функционировании и развитии школы как основной институционально закреплённой образовательной структуры.

Рассматривая родительское участие на личностном и институциональном уровнях, используя анализ и синтез положений и частных моделей, предложенных различными исследователями, мы определим актуальные компоненты участия родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы. Предполагаемая целевая направленность модели – выявление зон потенциальных конфликтов субъектов образования и способов их разрешения для повышения качества образования.

Методологическую основу исследования составляет общенаучный комплексный подход. Обращение к нему вызвано проблематикой самого исследования, предполагающего всесторонний анализ разнохарактерных факторов, обуславливающих участие родителей, и построение типологий по различным основаниям. Помимо комплексного подхода основу нашего исследования составляет деятельностный подход, представляющий деятельность как движущую силу личностного и познавательного развития, акцентирующий важность мотивационно-смысловой сферы, а также субъектный подход, рассматривающий в качестве детерминанты человеческой деятельности свободную волю человека и позволяющий анализировать процессы и участников образовательных отношений как активных субъектов.

Поскольку одной из главных целей построения модели является возможность позитивного разрешения конфликтных ситуаций в системе «школа-родители», при построении модели мы будем рассматривать характеристики, важные с точки зрения конфликтологической теории. Предположительно, модель должна включать такие аспекты как возможные «предметы взаимодействия», отражающие интересы сторон (потенциальные предметы конфликтов); ресурсы и ценности, способствующие взаимодействию; каналы коммуникации, облегчающие или затрудняющие общение.

Мы будем также опираться на смысловой анализ центральных понятий, связанных с рассматриваемой проблемой: понятие родительского участия и вовлеченности родителей в образование детей, понятие субъекта образовательной деятельности, понятие коммуникации семьи и школы, понятие образовательной политики школы.

Заметим, что во многих публикациях по теме родительского участия в образовании используется термин «вовлеченность», однако этот термин имеет оттенок внешнего стимулирования. Когда говорят об участии родителей в образовании их детей, чаще используют термин «вовлеченность», что показывает заинтересованность школы в таком участии; когда же речь идет об управлении школой, то чаще употребляется термин «участие». Проводя обзор различных работ, мы естественно будем использовать терминологию авторов. Но говоря о собственных исследовательских планах, будем употреблять термин «участие» как более нейтральный.

Обзор и анализ литературы, концепций, понятий

1. Вовлеченность родителей: анализ основных моделей

Первичное осмысление феномена родительской вовлеченности связано с делением этой вовлеченности на:

- домашнюю (в виде обсуждения школьных дел с ребенком, помощи с домашними заданиями, информального образования в семье) и
- школьную (общение с учителями, участие в комитетах, посещение мероприятий и др.) [5].

В конце 20 века была предложена общая модель родительского участия в образовании, которую принято называть «модель расширения возможностей» [6]. В ней выделяются четыре основных уровня родительской вовлеченности в образование, отражающие иерархию видов участия родителей в образовании своих детей и в делах школы:

1) «базовая коммуникация» (отслеживание образовательных результатов детей, общение с учителями);

2) «улучшение домашних условий» (домашняя образовательная среда, забота о здоровье, помощь в выполнении домашних заданий, чтение дома);

3) «волонтерство и защита» (помощь и взаимодействие с другими учениками и родителями в школе, работа с местным сообществом и организациями);

4) «расширение возможностей» (родители могут определять школьную политику и влиять на принятие решений в школе).

В этой модели первые два уровня фактически отражают участие родителей в учебном процессе ребенка без существенной включенности в школьную жизнь («домашняя вовлеченность»). Третий и четвертый уровни соответствуют «школьной вовлеченности», при этом последний уровень предполагает у родителей наличие достаточных знаний и организационных умений, лидерских качеств.

Наиболее известна другая, в чем-то сходная с описанной выше, модель школьной родительской вовлеченности, предложенная Джойс Эпштейн и рассматривающая родительскую вовлеченность как область пересечения трех сфер: семья, школа, местное сообщество [7]. Согласно модели Эпштейн, существует шесть типов деятельности для участия в образовании детей, причем, можно рассматривать эти типы применительно к родителям и применительно к школе (см. табл. 1).

Таблица 1

Вовлеченность родителей по модели Д. Эпштейн

| Тип вовлеченности | Что делают родители | Что делает школа |
|-------------------|---|--|
| Воспитание | Удовлетворение базовых потребностей ребенка, создание благоприятной домашней среды для обучения | Помогает семьям понять как они могут поддерживать и развивать ребенка; обучение родителей, тренинги, программы поддержки семей |
| Домашнее обучение | Помощь ребенку с ДЗ и др. школьными делами, участие в планировании траектории обучения | Информирование родителей о требованиях к домашней работе школьников, о системе контроля и т.п. |

| | | |
|------------------------------|--|---|
| Коммуникация | Постоянно поддерживают двустороннюю коммуникацию со школой, отслеживают прогресс ребенка, реагируют на его актуальные проблемы | Постоянно информируют родителей об успехах детей, учитывая при контактах культурные особенности семей |
| Волонтерство | Вклад в создание школьной среды и обеспечение образовательного процесса; участие в школьных мероприятиях | Создание благоприятных условий для участия родителей, учет их временных возможностей, интересов, способностей |
| Принятие решений | Участие в органах школьного управления. Обеспечение связи представителей со всеми родителями | Предоставляет возможность родителям участвовать в принятии управленческих решений о деятельности школы |
| Сотрудничество с сообществом | Участие в образовательной политике на уровне местного сообщества | Координация ресурсов сообщества, бизнеса, партнеров; помощь семьям; обеспечение поддержки со стороны ведомств здравоохранения, культуры и др. |

Исследователи отмечают несомненную концептуальную пользу модели Эпштейн, она представляется достаточно адекватной для общей оценки ситуации родительской вовлеченности в образование в России [8]. На материалах обширного опроса, проведенного в 2016 г. в рамках мониторинга экономики образования, получены данные о том, какого уровня вовлеченности в соответствии с моделью Эпштейн достигают российские родители. На российской выборке идентифицированы три основных уровня вовлеченности родителей в образование их детей:

1) базовый, включает такие типы участия, как воспитание и коммуникация;

2) средний уровень, к которому можно отнести домашнее обучение и волонтерство, объединяет две важнейшие сферы родительской вовлеченности: активное содействие обучению ребенка дома и помощь в организации учебного процесса в образовательных организациях;

3) высший – участие в принятии решений по школьным делам и сотрудничество с сообществом [8].

В конце 20 века появилась другая важная модель, отражающая:

а) причины, факторы родительской вовлеченности в учебную жизнь детей;

б) связь участия родителей с результатами образования детей;

в) механизмы, через которые «родительская вовлеченность» может влиять на академические достижения учащихся.

Это так называемая родительская модель Хувер-Демпси и Сэндлера (модель ХДС) [9]. Результативность модели ХДС представлена во многих исследованиях [10; 11; 12].

Среди причин вовлеченности в модели ХДС выделяется 3 группы:

1) «личные мотиваторы», в числе которых собственные представления родителей о том, какое участие они должны принимать в школьном образовании своих детей, а также «самоэффективность», т.е. представление родителей относительно того, может ли их участие оказать положительное влияние на образование их детей;

2) «контекстные мотиваторы», в числе которых общая открытость школы, готовность к взаимодействию, а также конкретные просьбы или требования, исходящие от учителей или от ребенка;

3) переменные жизненного контекста родителей, среди которых собственный уровень образования родителей; время и ресурсы, которыми они располагают для участия; культурные особенности семьи.

Значимость таких факторов, как стили воспитания и общения родителей с детьми, социально-экономический статус семьи, культурные особенности практик родительства и культурный капитал семьи в целом подтверждена разными исследователями [13; 14].

Связь между «родительской вовлеченностью» и академическими достижениями детей подтверждается многими исследованиями [15; 16; 17]. Эта связь наблюдается независимо от операционализации «родительской вовлеченности» и способов измерения достижений [5]. Вовлеченность родителей может приводить не только к улучшению учебных результатов, но и к другим эффектам, например, положительно влиять на поведение детей в классе, их учебную мотивацию [18; 19].

Что касается механизмов, через которые вовлеченность влияет на результаты, то в модели ХДС рассматриваются две группы механизмов:

1) «развитие навыков»: участие родителей развивает когнитивные и метапредметные навыки (логическое мышление, чтение, счет, планирование, регулирование процесса учебы);

2) «развитие мотивации»: родители демонстрируют важность учения и таким образом развивают мотивацию детей.

Мы видим, что модель Эпштейн и модель ХДС подходят к феномену участия родителей с разных сторон, в комплексной модели эти подходы могут быть объединены и дополнены, отражая возможные классификации по разным основаниям:

- типы/уровни участия;
- причины/факторы участия;
- эффекты участия.

2. Проблемы взаимодействия семьи и школы

Проблематика взаимодействия семьи и школы в целом слишком широка и чаще всего поднимает темы социальных аспектов взаимодействия в рамках концепции «социального партнерства». Для нашего исследования более интересны работы, рассматривающие вопросы взаимодействия семьи и школы с позиций исследования современного родительства, а также работы, посвященные изучению процессов коммуникаций между родителями и школой.

Так, К.Н. Поливанова, исследуя в целом современное родительство, утверждает, что за последние полвека кардинальным образом изменилась ткань детско-родительских отношений. Суть современного этапа состоит в размывании идеала семьи, возрастании числа образов семьи, которые задают реальные семейные практики. Современные родители все более начинают отдавать предпочтение карьере в ущерб семье. В то же время социум, СМИ, экономика навязывают родителям ощущение, что воспитание детей – это гонка за их будущим успехом, и это противоречие делает современное родительство гораздо более трудным, чем когда-либо ранее [20].

В работе Ж.В. Черновой и Л.Л. Шпаковской рассматриваются различные идеал-типические модели родительства: репродукция, подтверждение гендерно-нормативной роли, обязанность, один из жизненных проектов, сфера самореализации [21].

Таким образом, «личные мотиваторы» и переменные жизненного контекста родителей, разделенные в модели ХДС, на практике сильно пересекаются, отражая современные сложные и многообразные модели родительства.

Проблемы взаимодействия родителей и школы в международном контексте рассматриваются в обзорной статье В.С. Собкина и А.С. Фомиченко [22]. Авторы, во-

первых, обращают внимание на то, что современные родители в разных странах в целом демонстрируют низкую причастность к учебному процессу. При этом родители учеников начальной школы существенно лучше оценивают свое отношение к школе и взаимодействия с учителями. С другой стороны, авторы обращают внимание на то, что взаимодействие родителей и школы можно классифицировать по предмету интереса родителей, например, выделяя такие аспекты, как результаты обучения, отношения ребенка с одноклассниками, внеурочная деятельность, оценка деятельности учителей, информационная обеспеченность родителей, психогигиенические условия в школе, материально-техническое оснащение. Выделение «предмета» заинтересованности родителей нам представляется важным дополнением к рассмотренным выше концепциям.

Другая важная проблема, поднимаемая в данной работе, связана с тем, насколько и в каких случаях школа дает родителям возможности влияния на образовательный процесс. Например, по результатам исследования В. Бландул можно сделать выводы о том, что большинство учителей либо «никогда», либо «крайне редко» советуются с родителями при выборе и разработке стратегий, используемых в обучении [23].

Отсюда следует, что причины или факторы участия родителей логично классифицировать на два вида: семейные и школьные. Две стороны включены в процессы взаимодействия, и эта двусторонность должна быть отражена в комплексной модели. Она же определяет необходимость исследовать и включать в модель не только характеристики родителей и школы, но характеристики самого процесса взаимодействия, каналов коммуникации.

К.А. Любичкая и М.А. Шакарова в статье «Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе» рассматривают основные вопросы, связанные с данной коммуникацией: способы, каналы коммуникации и существующие коммуникационные барьеры [24]. По мнению авторов, именно коммуникационные барьеры могут быть причиной конфликтных отношений учителей и родителей. Эти барьеры существуют сегодня из-за противоречивых, неопределенных или завышенных взаимных ожиданий учителей и родителей. Авторы отмечают, что сегодня страх перед родителями преследует учителей во всем мире. Судя по результатам проведенного авторами масштабного анкетирования, уровень родительской вовлеченности в дела школы в российском мегаполисе сегодня невысок. По мере взросления ребенка семья постепенно «уходит» из школы (что прослежено по нескольким показателям). Но есть и пики взаимодействия – моменты «перехода» – 4 класс, 9 класс.

Основные каналы коммуникации для родителей сегодня – это телефоны, группы в социальных сетях, чаты, в гораздо меньшей мере – сайт школы. Традиционные родительские собрания не удовлетворяют родителей, они формальны; родителям не хватает личного общения с учителями и одновременно они считают, что школа не прислушивается к их мнению [24].

Противоречивость и конфликтность взаимодействий родителей и школы подтверждается работой В.С. Собкина и Д.В. Адамчука «Учитель о включенности родителей в образовательный процесс» [25], где по результатам масштабного опроса педагогов из различных регионов России выделены основные области интересов родителей, связанные с их неудовлетворенностью школой. Показано, что значительное влияние на ситуации конфликтов между педагогом и родителями оказывает эмоциональная оценка учителем своей профессиональной успешности, а недовольство родителей имеет разную структуру в школах повышенного типа и в обычных школах. В этом иссле-

довании также получены данные о включенности педагогов в процессы соуправления и о формах участия родителей в школьном соуправлении. Отмечается, что наиболее распространенная форма участия родителей – родительское собрание – не предполагает включенности родителей непосредственно в процессы управления школой [25].

Важность коммуникационного климата школы, его влияние на «школьную вовлеченность» родителей показана в работе И.В. Антипкиной, К.А. Любицкой, А.К. Нисской «Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей» [26]. При этом авторы отмечают, что связь между школьной и домашней вовлеченностью нельзя назвать сильной.

Нам представляется, что деление вовлеченности на «школьную» и «домашнюю» не всегда корректно, требуется более четкая классификация. Общение с учителями, посещение школьных мероприятий родителями может иметь целью выяснение или обсуждение дел собственного ребенка, а может иметь иной характер – волонтерства или общественного участия в управлении школой. Последнее можно отнести к категории участия в образовательной политике школы.

3. Родители как субъекты образовательной политики школы

В общенаучном контексте традиционно субъект – это лицо, обладающее определенной степенью автономии и активно действующее, способное к самостоятельной постановке целей, планированию способов действий, контролю хода и оценке результатов своих действий. Из анализа понятия субъектности как системного качества можно вывести общие концептуальные характеристики, лежащие в его основе: мотивация, наличие осознанных целей и задач; рефлексия (осознанность); интеллект; внутренняя свобода – способность к осуществлению независимого выбора; осознание себя как источника жизненных изменений – внутренний локус контроля; воля, способность к преодолению препятствий [27].

Отсюда можно вывести основные критерии субъектности родителей как участников образовательного процесса и участников взаимодействия со школой: это осознанность целей и задач; возможность и способность к независимому выбору; готовность отстаивать свои позиции, ответственность за изменения.

Работы, исследующие родителей не только как соучастников образовательного процесса, но и как полноправных субъектов образовательной политики школы начали появляться не так давно.

Отметим работы И.Э. Кондраковой, в которых соединяются понятия образовательной политики и понятие субъектности [28; 29]. В этих работах, с одной стороны, трактуется понятие субъектности применительно к образовательной деятельности, а с другой стороны, определяется понятие образовательной политики, она рассматривается как «деятельность всех субъектов этой политики по согласованию целей, ценностей и приоритетов в образовании» [29]. Таким образом, указываются основные объекты образовательной политики: это приоритетные цели и ценности в образовании. Можно сказать, что родители будут субъектами образовательной политики, если в их деятельности посредством реализации активной позиции отражаются их интересы и ценности в сфере образования.

С.А. Беляков в работе «Образовательная политика и управление образованием» пишет, что «образовательная политика по большинству определений является частным случаем политики, ограниченной сферой образования, и представляет собой совокупность теоретических идей, целей и задач, практических мероприятий развития

образования» [30]. Образовательная политика рассматривается как специфическая деятельность государственных органов и других субъектов, направленная на постановку перед образовательной системой целей и задач и на их достижение с использованием соответствующих поставленным целям механизмов и ресурсов. Иными словами, участие в образовательной политике школы – это участие в управленческих циклах или же в циклах проектных, программных, которые включают известные компоненты: обозначение проблем образования, приоритетных ценностей и целей; поиск средств для решения обозначенных проблем, достижения целей, анализ альтернатив и выбор варианта с учетом имеющихся ресурсов; определение задач, мероприятий, исполнителей; организация работ для решения задач; презентация и оценка результатов, корректировки.

Образовательная политика школы рефлексивируется всеми субъектами в процессе ее явного выражения (концепция, миссия, принципы и кодексы школы, желаемый портрет выпускника и т.п.). Часто она воплощается в программе или проектах развития школы, где обозначены цели, приоритеты, направления, задачи, мероприятия по развитию школы.

Представляется, что влияние родителей на приоритеты и задачи программ и проектов развития школы в настоящее время ничтожно мало.

В проведенном 2015 году исследовании вовлеченности родителей в деятельность образовательных организаций по разработке основной образовательной программы (в исследовании приняли участие 17790 человек из 80 регионов России) [31] был получен ряд фактов. Так, исследование зафиксировало, что на уровне образовательных организаций примерно в половине случаев не существует закрепленных юридически процедур участия родителей и представителей общественности в управлении школой, в особенности, в формировании содержания образования. Одновременно зафиксировано, что подавляющее большинство родителей не видят необходимости вносить изменения в содержание образования и методы обучения.

Для участия родителей в образовательной политике есть определенные рамки, заданные программами развития государственно-общественного управления школой [32; 33]. В статье В.И. Богословского и Н.Ю. Конасовой говорится о том, что идея включения общественности в управление образованием близка и понятна далеко не всем, руководители школ видят в ней преимущественно контроль, а не поддержку, одновременно признавая свою недостаточную компетентность в данной проблематике [32].

Существуют разнообразные формы, в которых может проявляться участие родителей в соуправлении школой. Это работа в родительском комитете, в Управляющем совете, в Попечительском совете, Совете отцов и т.п. Однако эти органы могут работать формально, принимая решения, заранее подготовленные школьной администрацией.

В подробном обзоре И.В. Гришиной приводится опыт организации государственно-общественного управления в разных странах, из которого автор предлагает позаимствовать возможные направления деятельности органов соуправления в российских школах: определение политики и контроль за практикой набора учащихся и отсева; определение принципов расходования внебюджетной части финансирования; разработка и участие в кадровой политике школы и в аттестации учителей; определение содержательных приоритетов деятельности школы, набора профильных курсов и способов их финансирования; выявление возможностей по-

лучения дополнительных образовательных услуг в сети близлежащих школ и определение финансовой политики в этой области; выявление здоровьесберегающих ресурсов школы и их мобилизация (политика питания, возможности для занятий спортом и др.); внутренний аудит деятельности школы по заранее согласованным критериям и индикаторам [33].

Уровень перечисленных задач кажется несопоставимо высоким по сравнению с готовностью родителей. Тем не менее, учитывая мировые тенденции, мы в комплексной модели несомненно должны рассматривать и данный аспект родительского участия, а именно, их участие в образовательной политике школы.

Результаты исследования

Исходя из проанализированных работ, мы делаем несколько выводов для построения комплексной модели. Первый вывод касается необходимости рассматривать участие родителей как многофакторный феномен, учитывающий, как индивидуальный, так и институциональный уровни. **Индивидуальный уровень** соответствует участию родителей в непрерывном проектировании образовательного пространства своего ребенка и в реализации его образовательного маршрута. **Институциональный уровень** соответствует участию в образовательной политике школы, т.е. в проектировании и реализации моделей развития школы.

Участие в проектировании соответствует высокому уровню субъектности, участие в реализации может быть и исполнительским, рутинным.

Второй вывод мы делаем о приоритетности обозначения проблем в системе образования (в частности, в школе) как отправных точек любого проектирования. Эти проблемы одновременно можно представить, как предметы заинтересованности родителей, предметы потенциальных конфликтов и/или предметы переговоров и согласования интересов сторон во взаимодействии.

Для классификации (операционализации) понятия образовательных проблем, отражающих интересы родителей и школы, мы считаем целесообразным отталкиваться от классификации, принятой при рассмотрении понятия «качество образования». Когда говорят о качестве образования, выделяют следующие сферы или объекты оценки и управления качеством: содержание образования, результаты, условия и процессы в образовательной системе. Эти же сферы мы можем выделить, если говорим о том, в чем родители могут видеть проблемы и чего может касаться их участие. Таким образом, в модели мы предлагаем выделить блок **«Сферы образовательных интересов родителей, соотнесенные с представлениями о качестве образования»**.

Чтобы быть не только пассивным проводником чьей-то воли, исполнителем, а субъектом деятельности, необходимо владеть информацией, что позволяет принимать решения на основе фактов. Мы уже подчеркивали важность каналов коммуникаций и всех аспектов, связанных с оперативной передачей достоверной информации, доверием, информационными барьерами и т.д. Нам представляется необходимым в модели выделять особо этот информационный аспект, рассматривая возможные способы получения и предоставления информации о ситуации с конкретным ребенком и о ситуации в школе в целом. Таким образом, наш третий вывод состоит в необходимости в модели выделения блока **«Каналы или способы получения информации об образовательной ситуации»**.

Следующий вывод касается того, что мы должны представить в модели типологию вариантов действий родителей, видов деятельности, практик их участия, результатом которых является их влияние на образование ребенка или на развитие школы.

Мы предлагаем классифицировать **практики деятельности родителей** по возрастающим **уровням участия**: выяснение ситуации – обсуждение – высказывание точки зрения – деятельность по выполнению принятых процедур – участие в выборе из альтернатив. Нам представляется, что эти уровни участия значительно коррелируют с уровнями субъектности родителей.

Участие родителей естественно приводит к различным **эффектам**, как на стороне конкретного ребенка, так и иным, относящимся к учителям, школе и к самим родителям.

Наконец, последний вывод – о необходимости рассмотрения **причин или факторов, способствующих участию** родителей, отсылает нас к целесообразности использования модели Хувер-Дэмпси и Сандлера. Причем именно здесь, при рассмотрении факторов, способствующих участию, требуется более полно раскрыть роль школы, соотнося ее возможно также и с другими контекстными факторами разного уровня: микро, мезо и макро.

Полученная в результате приведенных обобщений модель, представляющая объект исследования, схематично изображена на рисунке 1.



Рисунок 1 Обобщенная модель объекта исследования «Участие родителей в образовании ребенка и в образовательной политике школы»

Теперь представим более подробно содержание каждого из обозначенных на рисунке 1 блоков. Начнем со сфер интересов родителей, соотнесенных с понятием качества образования. Предлагаемый вариант, раскрывающий волнующие родителей проблемы, возможные «предметы» их участия и коммуникаций со школой, представлен в таблице 2.

Таблица 2

Сферы образовательных интересов родителей, соотнесенные с представлениями о качестве образования

| <i>Компоненты качества образования:</i> | <i>Ситуация с образованием своего ребенка (участие типа А)</i> | <i>Ситуация в школе (участие типа Б – в образовательной политике школы)</i> |
|---|--|---|
| Содержание образования | Выбор профиля «Нужные/ненужные» предметы Содержание внеурочной деятельности Дополнительное образование в школе и за ее пределами | Профили школы Вариативность в содержании предметов Введение новых предметов Выбор учебных пособий Изменение содержания внеурочной деятельности Набор услуг дополнительного образования в школе |
| Результаты дальние или латентные | Развитие способностей, талантов Метапредметные результаты Профориентация «Воспитательные результаты» Приобщение к культуре Социальный капитал | Проекты развития школы Участие школы в инновационных проектах Участие школы в опытно-экспериментальной работе Сетевое взаимодействие школ Партнерские связи школы Престиж школы |
| Результаты текущие или основные | Подготовка к ЕГЭ Качество знаний Успехи предметные Успехи прочие, конкурсы, олимпиады, проекты и т.д. Объективность и справедливость оценок | Система подготовки к ЕГЭ Системы работы с разными группами детей Рейтинги школы по разным основаниям Способы оценивания, диагностики результатов |
| Процесс основной – учебно-воспитательный (его качество) | Интерес к учебе, предметам Претензии к учителям (непонятность объяснения, невнимательность и т.д.) Дисциплина в классе Объем ДЗ, нагрузка Расписание | Система оценки качества образования в школе Кадровая политика Повышение квалификации педагогов; технологии и методики Улучшение школьного менеджмента |
| Процессы вспомогательные | Питание Медицинская помощь Психологическая помощь Досуг, спорт в школе | Организация питания Организация медицинской, психологической помощи Организация досуга, спорта |
| Условия психологические, климат, благополучие эмоциональное | Взаимоотношения с учителями Взаимоотношения с учениками | Психологическая и конфликтологическая служба в школе, служба медиации, социальная служба Особенности контингента |
| Условия школьной среды | Безопасность Материально-техническая оснащенность, информационная обеспеченность Комфорт, эргономические, валеологические условия | Система распределения средств на приоритетные нужды школы |

В таблице 2 выделены полужирным начертанием те позиции, которые были отмечены как приоритетные в исследовании родителей [25]. Мы видим, что на уровне содержания образования, а также отсроченных и личностных результатов у родителей не зафиксировано существенных претензий к школе, поскольку развитие и воспитание признается преимущественно семейным делом, а выбор содержания как правило детерминируется изначальным выбором школы. Родители с высоким социально-экономическим статусом и образованием склонны решать эти проблемы (развитие, профориентация, дополнительное образование) с помощью специалистов за пределами школы, в то же время родители с невысокими возможностями возлагают надежды на школьное бесплатное дополнительное образование [34]. Именно по этому поводу

(дополнительное образование на базе школы) возможно конструктивное сотрудничество родителей и школы.

Все остальные строки таблицы включают позиции, которые представляют для родителей очень существенные проблемы взаимодействия с конкретной школой. В основном они сконцентрированы на текущем учебном процессе и его результатах и на главной перспективе – сдаче ЕГЭ.

Во многом конфликтный характер отношений в системе «семья-школа» связан с недостаточной информированностью родителей, поэтому рассмотрим возможные каналы получения ими информации.

Как для индивидуального уровня (ситуация со своим ребенком), так и для институционального уровня (ситуация в школе), можно выделить следующие каналы коммуникаций.

1. Канал формальных школьных информационных систем:

- автоматизированные системы (электронные дневники, базы данных), сайт школы, доски объявлений и др.;
- родительские собрания.

2. Канал личного (как правило, устного) неформального общения:

- с собственным ребенком;
- с классным руководителем;
- с учителями школы;
- с администрацией школы;
- с другими родителями и знакомыми.

3. Канал неформального общения в социальных сетях (школьные, классные, родительские и другие сообщества, группы).

4. Канал получения информации через включение в школьную жизнь:

- посещение уроков;
- посещение внеурочных школьных мероприятий;
- участие в органах самоуправления школой.

Выяснение ситуации является первым уровнем участия в образовании своего ребенка или в образовательной политике школы. Все уровни и соответствующие им характеристики возможных практик участия родителей представлены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни участия и возможные виды, практики деятельности родителей

| <i>Уровень участия:</i> | <i>Ситуация с образованием своего ребенка (участие типа А)</i> | <i>Ситуация в школе (участие типа Б – в образовательной политике школы)</i> |
|---|---|---|
| Выяснение ситуации, получение или добывание информации о текущих делах | Отслеживание информации через электронные системы, сайт Общение с ребенком Общение с учителями Посещение уроков Посещение мероприятий Общение с родителями других детей, участие в сетевых сообществах | Получение информации через различные каналы; осмысление информации |
| Обсуждение проблем, выработка вариантов решений | Обсуждение ситуации: <ul style="list-style-type: none"> • на уровне взрослых членов семьи • совместно с ребенком • совместно со школой | Обсуждение ситуации: <ul style="list-style-type: none"> • в семье • совместно со школой |

| | | |
|---|--|--|
| Участие на уровне высказывания мнения , точки зрения | Мнение о ситуации, высказанное ребенку Мнение о ситуации, высказанное учителю, администрации школы | Мнение о ситуации, высказанное учителю, администрации школы Мнение о ситуации, высказанное в опросе, СМИ, социальных сетях |
| Участие на уровне исполнения принятых стандартных мер | Поощрение – наказание и другие способы мотивирования ребенка Помощь в учебе по программе школы (выполнение ДЗ и подготовка к ЕГЭ) | «Поощрение – наказание» школы в виде подарков учителям или жалоб Помощь школе спонсорская и стандартное волонтерство (экскурсии, поездки, выпускные вечера и пр.) |
| Участие на уровне выбора , планирования (высокий уровень субъектности) | Выбор профильного класса Дополнительные занятия в школе и вне ее Обращение к репетиторам по предметам Обращение к специалистам: психологам, консультантам Домашнее обучение Индивидуальный учебный план Уход, переход в другую школу | Участие в долгосрочном планировании деятельности школы (программа развития, годовой план и т.д.) Участие в выборе при возможном изменении: профилей, содержания урочной и внеурочной деятельности, услуг дополнительного образования, учебных пособий и др. Участие в распределении средств на закупки, поощрения учителей и др. Участие в выборе администрации школы |

Чтобы понять, что реально влияет на активность родителей, необходимо рассмотреть последний блок общей модели – причины и факторы, способствующие участию родителей (см. рис. 2).

Все факторы мы делим на семейные (левая ветвь схемы) и школьные (правая ветвь).

Кроме того, мы рассматриваем для каждой ветви мотиваторы или факторы, способствующие участию типа А (в построении образовательного пространства ребенка) и участию типа Б (в образовательной политике школы), поскольку каждому типу участия могут способствовать свои факторы.

Среди семейных факторов, способствующих участию родителей в проектировании образования ребенка, мы выделяем:

- Субъективные – ценностные, социально-культурные и психологические факторы:
 - о отношение к ребенку, модель родительства, ее культурные особенности;
 - о представление о роли семьи в образовании ребенка;
 - о представление о том, может ли участие оказать положительное влияние на образование ребенка («самоэффективность» в терминологии модели ХДС);
 - о коммуникативность, стиль общения родителя.
- Объективные ресурсы для участия: временные, материальные, знания и умения в психолого-педагогической области.

Для участия типа Б (в образовательной политике школы) аналогичные семейные факторы принимают следующий вид:

- Субъективные – ценностные, социально-культурные и психологические факторы:
 - о позитивное отношение к конкретной школе, признание ее «своей»;
 - о представление о важной роли родителей в школьной жизни;
 - о предрасположенность к «общественной деятельности» (лидерские качества, организаторские способности и умения, возможность самореализации).
- Объективные ресурсы для участия: временные, материальные, знания и умения в области образования и менеджмента.

В то же время среди «школьных факторов» мы предлагаем выделять:

- Ценностные факторы (открытость, готовность руководства школы и педагогического коллектива к реальному привлечению родителей и совместному решению важных вопросов как на уровне одного ребенка, так и на уровне проектирования развития школы).
- Информационно-организационные ресурсы (использование современных удобных информационных систем, обеспечивающих родителям получение актуальной информации как о конкретном ребенке, так и о важных школьных делах, развитии школы).
- Кадровые ресурсы и компетенции (наличие компетентных специалистов, способных помочь родителям в выстраивании образовательного пространства ребенка – педагогов-тьюторов, психологов, конфликтологов; наличие у них времени для общения с родителями по индивидуальным проблемам; компетенции руководства в области правового и организационного обеспечения государственно-общественного управления школой).

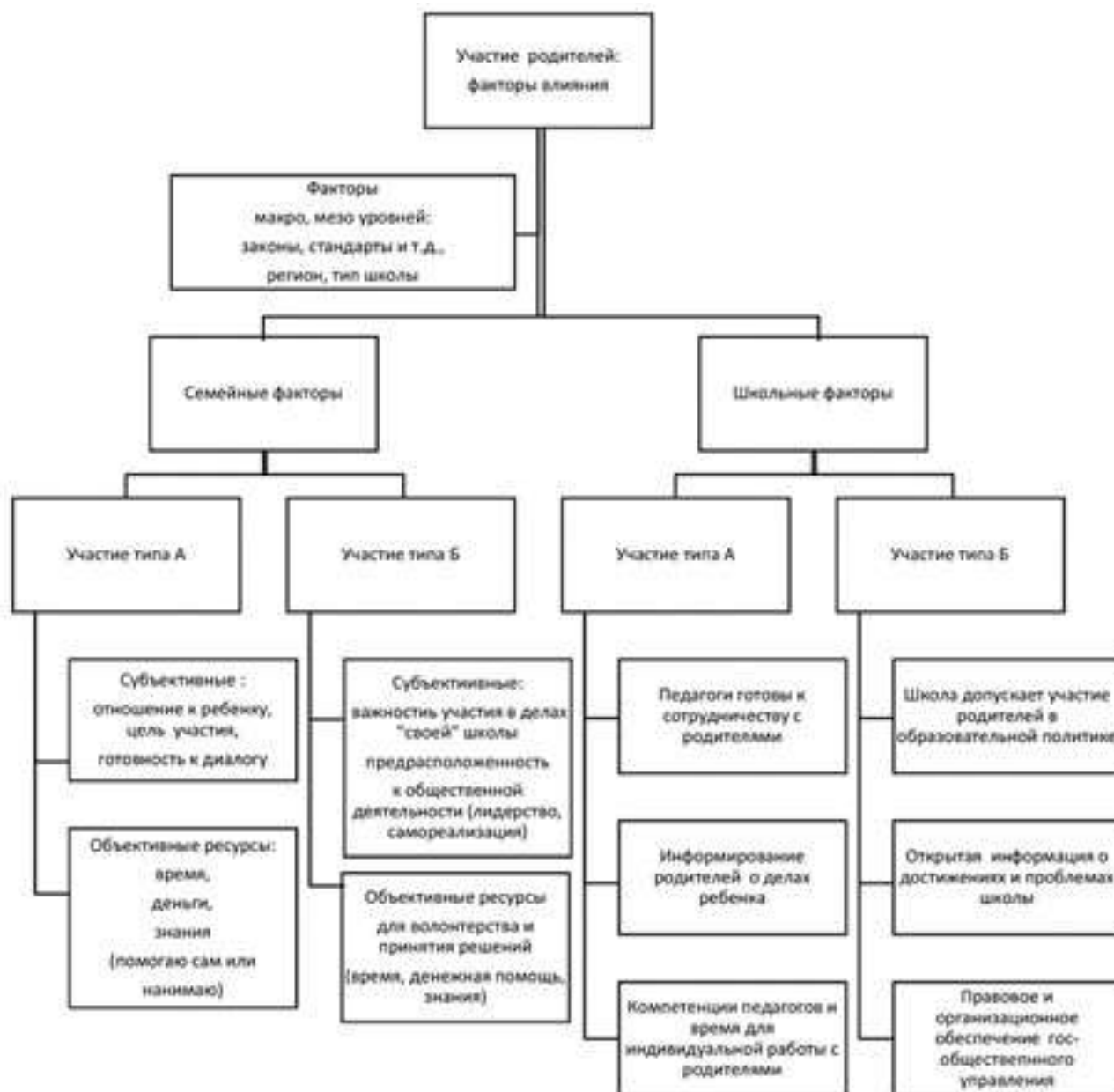


Рисунок 2 Основные факторы, способствующие участию родителей в образовании детей и в образовательной политике школы

Кроме школьных и семейных факторов (представляющих микро-уровень) необходимо иметь в виду также факторы более высоких уровней, что отражено на приведенном рисунке 2. К ним можно отнести факторы региональной специфики, принадлежность школы городу или сельскому поселению, тип школы, и общие рамки, задаваемые социально-экономической ситуацией в стране и такими нормативными документами, как Закон об образовании и Федеральные государственные образовательные стандарты.

Наконец, говоря о потенциальных эффектах участия родителей, мы можем выделить три типа таких эффектов:

1) Эффекты системные:

- лучшее осмысление в обществе проблем, перспектив, целей образования при расширении диалога между разными субъектами;
- установление доверия между семьей и школой, родителями и педагогами;
- сближение поколений;
- демократизация общественной жизни, становление гражданского самосознания.

2) Эффекты для школы:

- решение конкретных проблем школы (повышение качества) с использованием потенциала и ресурсов родительского участия;
- влияние на самосознание, социальное настроение учителей, их самооценку, мотивацию;
- влияние на повышение профессионализма учителей;
- улучшение социально-психологического климата в школе.

3) Эффекты для ребенка и семьи:

- улучшение образовательных результатов ребенка;
- позитивное влияние на мотивацию ребенка, его самооценку, его развитие;
- «педагогизация» родителей, привлечение их к проблемам образования, повышение мотивации на непрерывное образование;
- просвещение и обучение родителей в конкретных педагогических областях;
- повышение авторитета родителей в семье, у детей.

Таким образом, мы сформировали структурную модель нашего объекта и описали, в чем проявляется участие родителей, каковы его потенциальные эффекты и какие факторы на него влияют.

Обсуждение результатов

В целом, разработанная комплексная детализированная модель позволяет «охватить единым взглядом» и раскрыть многообразные факторы, влияющие на участие родителей, и потенциальные эффекты такого участия. Наша концептуальная и достаточно детальная схема может показать еще неиспользованные возможности вовлечения родителей в образовательные процесс и потенциальные зоны конфликтов. Таким образом, модель может использоваться в практике образования.

Но основное ее достоинство с нашей точки зрения – научное, заключающееся в том, что она показывает возможные направления операционализации понятия «родительское участие» и связанных с ним понятий, что абсолютно необходимо для планирования и проведения эмпирических исследований, нацеленных на поиск эффективных механизмов взаимодействия родителей и школы.

Сегодня продолжается акцентирование важности вовлеченности родителей, главным образом, домашней, которая благоприятно сказывается на таких результатах, как повышение успеваемости, повышение мотивации и самооценки детей, повышение мотивации учителей, улучшение имиджа школы.

В то же время нас не может не беспокоить другой вопрос: насколько школа, увеличивая «домашнюю вовлеченность» родителей, фактически перекладывает на родителей свои прямые функции? Нас тревожит зачастую неоправданно высокий уровень репетиторства, о чем мы писали в своих работах [35].

Нам представляется сегодня более актуальным вопрос не о том, как усилить «домашнюю вовлеченность» родителей, а о том, как обеспечить нормальное, бесконфликтное взаимодействие их со школой.

Конфликтность может возникать из-за завышенных ожиданий, из-за искаженного восприятия объекта конфликта, неумения его идентифицировать.

Завышенные взаимные требования и претензии являют реальную картину взаимоотношений родителей и школы. По данным проведенного в 2018 г. мониторинга эффективности школы, среди причин трудностей в освоении учащимися образовательной программы 87% педагогов указывают невнимание родителей к образованию их детей, а родители более склонны винить учителей и организацию учебного процесса [36]. Здесь предметом конфликта являются профессиональный статус, амбиции сторон; пути разрешения подобных конфликтов – просвещение, повышение квалификации обеих сторон и их общение, а также акцентирование сущности образования как общественного блага, а не как услуги.

Другой распространенный тип конфликта – «конфликт смещенного основания», когда стороны видят разные проблемы при взаимодействии (например, учитель видит проблему в низких результатах ребенка, а родители видят проблему в отношении учителя к ребенку). Детальное описание блока «Сферы образовательных интересов родителей, соотнесенные с представлениями о качестве образования» может помочь в идентификации основания конфликта.

Еще одна особенность педагогических конфликтов заключается в том, что стороны могут рассматривать разные временные перспективы, например, одна сторона озабочена текущими учебными результатами ребенка, а другая – более длительной перспективой его развития и благополучия. Обсуждение долгосрочных перспектив важно для выстраивания взаимодействия родителей и школы. Чтобы родители начали более активно участвовать в образовательной политике школы, эта политика должна быть обозначена как проект для совместной реализации хотя бы в среднесрочной перспективе. Пока что взаимодействие идет на уровне обсуждения текущих учебных результатов и ближайших целей, а совместного долгосрочного проектирования мы не наблюдаем.

Для поиска путей разрешения данного противоречия несомненно может быть использована предложенная модель. Особенно важно, чтобы педагоги и руководители более детально проанализировали блок «Уровни и возможные виды, практики участия родителей», где сопоставляются виды участия родителей в образовании собственного ребенка и в образовательной политике школы, встроенные в процесс проектирования развития образования.

Выделение в модели отдельного блока «Каналы получения информации родителями» мы считаем важным, поскольку недостаток информации ведет к искаженному восприятию проблемной ситуации; роль информационных каналов возрастает в

современную эпоху интернета, и руководители школ не должны недооценивать необходимость как личного, персонализированного общения, так и отлаженной работы школьных компьютерных систем.

Блок «Причины и факторы, способствующие участию» помогает понять, что при взаимодействии с родителями крайне важно учитывать их социально-экономический статус, ценности и образование.

Большинство родителей не готовы к осмыслению целей современного школьного образования, к ситуации выбора и ответственности за выбор. Примерно 75-80% родителей хотят единообразия в школе, единых программ и учебников, они не готовы к персонализированному школьному образованию. Одновременно есть родители (хотя их доля невысока) с запросами на выстраивание персонализированного образовательного пространства. Эти родители стремятся стать продюсерами своего ребенка, они готовы обращаться к профессионалам – репетиторам, тьюторам, психологам, и у них, как правило очень высоки требования к школе.

Последние исследования вовлеченности родителей в формирование образовательного пространства детей, проведенные Институтом образования НИУ ВШЭ в 2017-2019 гг., показали, что сегодня простое деление родительской вовлеченности на низкую и высокую – недостаточно; необходимо учитывать, насколько родители имеют ясные образовательные запросы и насколько они готовы принимать на себя ответственность в конструировании и реализации образовательной траектории ребенка [37]. Эти выводы подтверждают важность предложенного нами рассмотрения участия родителей с позиций уровня их субъектности. В целом мы видим, что среди факторов участия и на стороне родителей, и на стороне школы важнейшую роль играют факторы ценностные. С другой стороны, мы видим важность ресурсов, которыми располагают обе стороны: это время, материальные ресурсы и компетенции.

Очевидно, что в ситуации усложнения педагогической реальности и соответственно усложнения вопросов управления современной школой, эффективное управление за счет привлечения «любителей» («волонтеров»), становится проблематичным. Встает вопрос о необходимости «профессионализации» родителей для участия в управлении школой. Одновременно некоторыми авторами отмечается «несформированность у учителей профессиональных компетенций, необходимых для обеспечения эффективного взаимодействия семьи и школы» [36].

С другой стороны, в современном обществе стремительно растет число различных образовательных сервисов, мест и способов обучения, образовательное пространство выходит за пределы школы, формальное, неформальное и информальное образование сближаются, досуг все чаще включает образовательную компоненту, а педагогов все больше беспокоит будущее школы как социального института. С учетом таких тенденций, а также неоднозначного опыта дистанционного обучения школьников весной 2020 года мы согласны с тем, что «понятие родительской вовлеченности должно быть расширено и включать не только школьную активность взрослых, но и весь спектр действий, которые они совершают, проектируя образовательное пространство детей» [37, с. 70]. Наша модель, описывая участие родителей в образовании своего ребенка, как раз позволяет учесть весь спектр родительской активности.

Продолжающиеся во всем мире исследования корреляций между родительской вовлеченностью и школьными образовательными результатами детей [38] важны, но они недостаточны, поскольку не дают нового или объемного взгляда на проблему, а по большей части подтверждают или уточняют уже известные ранее данные.

Предложенная нами модель может быть полезна не только для идентификации уровня и характера вовлеченности родителей, но и для исследования разнообразных аспектов взаимодействий родителей и школы. В ходе проведения пилотажных и более масштабных эмпирических исследований модель естественно может дополняться и оптимизироваться.

Заключение

Таким образом, в современном усложняющемся мире на смену простым и «приблизительным» моделям приходят более сложные и комплексные. В предлагаемой нами модели представлены и сопоставлены два типа участия родителей: участие типа А (в построении образовательного пространства ребенка) и участие типа Б (в образовательной политике школы). При этом выделены три сферы (группы факторов), определяющих характер участия: 1) «предметы участия или интереса родителей», т.е. их представления об образовании, его качестве; 2) каналы коммуникации, способы взаимодействия субъектов образования; 3) социально-психологические «мотиваторы» участия.

Предлагаемая модель впервые представляет совместные параллельные классификации родительского участия типа А и типа Б. Первая классификация – предметов интересов родителей – основана на принятом сегодня понимании качества образования и позволяет увидеть, как соотносится участие родителей с их представлениями о содержании образования, его результатах, условиях, основных и вспомогательных процессах в школе.

Вторая классификация – практик участия – рассматривает их нетрадиционным образом в контексте возрастания уровней субъектности родителей. Такое рассмотрение полезно с точки зрения оценки реалистичности того или иного вида участия, постепенности вовлечения родителей в соуправление школой.

Третья классификация – «мотиваторов» участия – показывает важность для обоих видов участия психологического, ценностного, а также ресурсного компонентов.

Моделирование объекта исследования предоставляет основу для операционализации основных понятий и последующего подбора адекватного инструментария измерений. Предлагаемая модель указывает структуру объекта, показывает, что необходимо в эмпирических исследованиях «замерять» участие типа А и типа Б и предметы образовательных интересов родителей, если мы хотим детально описать феномен участия.

Включение в модель блоков «Причины и факторы, способствующие участию», «Каналы информации», и блока «Эффекты участия» естественно важно при планировании эмпирических исследований, выявляющих взаимосвязи между видами, практиками участия, их потенциальными эффектами и многообразными контекстными социальными, психологическими и иными факторами.

На основе разработанной модели предполагается проведение серии эмпирических исследований с использованием различных методов и техник, которые должны выявить актуальные условия, компетенции, технологии, с достоверностью способствующие установлению дружественных, партнерских отношений между родителями и школой во имя главных образовательных целей – благополучия и развития всех субъектов образования.

Финансирование

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта 20-013-00899 «Родители как субъекты образовательной политики школы».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бояринцева А.В., Иванов А.В., Крылова Н.Б. Родители и школа – партнеры // Новые ценности образования. 2004. № 1(16). С. 12–21.
2. Власова Т.А., Макарова М.Н. Как родители включены во внутришкольные формы взаимодействия? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2016. Т. XIX. № 2 (85). С. 74–87.
3. Заславская О.В., Сальникова О. Е., Кожурова О.Ю. Социальное партнерство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия // Известия ПГПУ им. В.Г.Белинского. 2012. № 28. С. 786–790.
4. Эрлих О.В. Взаимодействие семьи и школы в новых социально-педагогических условиях // Человек и образование. 2017. № 2 (51). С.34–37.
5. Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 4 (41). С.102–114.
6. Shepard R., Rose H. The power of parents: an empowerment model for increasing parental involvement. *Education*. 1995; 115(3): 373–377.
7. Epstein J. L. Teacher practices of parent involvement: what research says to teachers and administrators. *Education and Urban Society*. 1987; 19(2): 119–136. doi: <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
8. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68–90.
9. Hoover-Dempsey K., Walker J., Sandler H., Whetsel D., Green C., Wilkins A., et al. Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 2005; 106(2): 105-130. doi: 10.1086/499194
10. Green C., Walker J., Hoover-Dempsey K., Sandler H. Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99(3): 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
11. Anderson K., Minke K. Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*. 2007; 100(5): 311-323. doi: 10.3200/joer.100.5.311-323
12. Roy M., Giraldo-García R. The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*. 2018; 28(2): 29–46.
13. Lareau A., Weininger E. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*. 2003; 32(5/6): 567-606. doi: 10.1023/b:ryso.0000004951.04408.b0
14. Bennett P., Lutz A., Jayaram L. Beyond the Schoolyard. *Sociology of Education*. 2012; 85(2): 131-157. doi: 10.1177/0038040711431585
15. Hill N., Tyson D. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*. 2009; 45(3): 740-763. doi: 10.1037/a0015362
16. Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Gaviria J. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2015; 14: 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
17. Ma X., Shen J., Krenn H., Hu S., Yuan J. A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*. 2015; 28(4): 771-801. doi: 10.1007/s10648-015-9351-1
18. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*. 2013; 66(3): 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
19. Pomerantz E., Moorman E., Litwack S. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review Of Educational Research*. 2007; 77(3): 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
20. Поливанова К.Н. Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7. №3. С. 1–11. doi: 10.17759/psyedu.2015070301
21. Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Дискурсивные модели современного российского родительства // Женщина в Российском обществе. 2013. № 2 (67). С.14–26.
22. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Особенности отношения родителей к школе в зарубежных исследованиях (по материалам публикаций в журнале *Social and Behavioral Sciences* за 2011-2015 гг.) // Наука и школа. 2016. № 3. С. 51–60.

23. Blândul V. The Partnership Between School and Family - Cooperation or Conflict?. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*. 2012; 47: 1501-1505. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.850
24. Любицкая К.А., Шакарова М.А. Коммуникация семьи и школы: ключевые особенности на современном этапе // *Вопросы образования*. 2018. № 3. С. 196–215.
25. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о включенности родителей в образовательный процесс // *Человек и образование*. 2016. № 1. С.102 – 111.
26. Антипкина И.В., Любицкая К.А., Нисская А.К. Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей // *Вопросы образования*. 2018. № 4. С. 230–260.
27. Дикова М.Д. Перспективы разработки малопараметрических моделей субъектности в психологии // В кн. *Перспективные направления психологической науки*. М.: Изд-во НИУ Перспективные направления психологической науки. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2012. С.204–231.
28. Кондракова И.Э. Логика построения исследования школы как субъекта образовательной политики // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2012. № 148. С. 95–104.
29. Кондракова И.Э. Образовательная политика: содержание понятия // *Известия РГПУ им. А. И. Герцена: Научный журнал*. 2010. № 128. С. 116–124.
30. Беляков С.А. Образовательная политика и управление образованием // *Университетское управление: практика и анализ*. 2008. №6. С.12–31.
31. Вачкова С.Н., Воропаев М.В., Реморенко И.М. Исследование вовлеченности родителей (законных представителей) обучающихся в деятельность образовательных организаций по разработке и реализации основных образовательных программ // *Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки*. 2016. Т. 21. №. 5-6. С.157-158.
32. Богословский В.И., Конасова Н.Ю. Развитие системы государственно-общественного управления, практики общественной оценки деятельности школы // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2012. № 152. С. 180–185.
33. Гришина И.В. Развитие практик государственно-общественного управления образованием в петербургской школе // *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования*. 2015. № 1 (27). С. 17–36.
34. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей. М.: Изд-во НИУ ВШЭ, 2020. 384 с.
35. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д. Репетиторство в оценках педагогов школ Санкт-Петербурга // *Наука и школа*. 2019. №5. С. 88–97
36. Клячко Т.Л., Семионова Е.А., Токарева Г.С. Успешность и неуспешность школьников: ожидания родителей, оценка учителей // *Вопросы образования*. 2019. № 4. С.71–92.
37. Любицкая К. А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей // *Педагогика*. 2019. № 8. С. 64–72.
38. Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. <https://doi.org/10.1037/bul0000201>

REFERENCES

1. Bojarinceva A.V., Ivanov A.V., Krylova N.B. Parents and school as partners. *Novye cennosti obrazovanija – New Educational Values*. 2004; 1(16): 12–21. (In Russ.)
2. Vlasova T.A., Makarova M.N. How parents are involved in intraschool interactions. *Zhurnal sociologii i social'noj antropologii – The Journal of Sociology and Social Anthropology*. 2016; 2 (85): 74–87. (In Russ.)
3. Zaslavskaja O.V., Sal'nikova O. E., Kozhurova O.Ju. Social partnership of the family and the school in the education sphere: possible ways of development. *Izvestija PSPU im. V.G.Belinsky*. 2012; 28: 786–790. (In Russ.)
4. Jerlih O.V. Interaction of family and school in new social and pedagogical conditions. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. 2017; 2 (51): 34–37. (In Russ.)
5. Antipkina I.V. Research of parent involvement in Russia and abroad. *Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika – Domestic and foreign pedagogy*. 2017: Т. 1, 4(41): 102–114. (In Russ.)
6. Shepard R., Rose H. The power of parents: an empowerment model for increasing parental involvement. *Education*. 1995; 115(3): 373–377.
7. Epstein J. L. Teacher practices of parent involvement: what research says to teachers and administrators. *Education and Urban Society*. 1987; 19(2): 119–136. doi: 10.1177/0013124587019002002
8. Goshin M.E., Mercalova T.A. Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 68–90. (In Russ.)
9. Hoover-Dempsey K., Walker J., Sandler H., Whetsel D., Green C., Wilkins A., et al. Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 2005; 106(2): 105-130. doi: 10.1086/499194
10. Green C., Walker J., Hoover-Dempsey K., Sandler H. Parents' motivations for involvement in children's education:

- An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*. 2007; 99(3): 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532
11. Anderson K., Minke K. Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research*. 2007; 100(5): 311-323. doi: 10.3200/joer.100.5.311-323
 12. Roy M., Giraldo-García R. The Role of Parental Involvement and Social/Emotional Skills in Academic Achievement: Global Perspectives. *School Community Journal*. 2018; 28(2): 29-46.
 13. Lareau A., Weininger E. Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*. 2003; 32(5/6): 567-606. doi: 10.1023/b:ryso.0000004951.04408.b0
 14. Bennett P., Lutz A., Jayaram L. Beyond the Schoolyard. *Sociology of Education*. 2012; 85(2): 131-157. doi: 10.1177/0038040711431585
 15. Hill N., Tyson D. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*. 2009; 45(3): 740-763. doi: 10.1037/a0015362
 16. Castro M., Expósito-Casas E., López-Martín E., Lizasoain L., Navarro-Asencio E., Gaviria J. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 2015; 14: 33-46. doi: 10.1016/j.edurev.2015.01.002
 17. Ma X., Shen J., Krenn H., Hu S., Yuan J. A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review*. 2015; 28(4): 771-801. doi: 10.1007/s10648-015-9351-1
 18. Wilder S. Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*. 2013; 66(3): 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
 19. Pomerantz E., Moorman E., Litwack S. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review Of Educational Research*. 2007; 77(3): 373-410. doi: 10.3102/003465430305567
 20. Polivanova K.N. Parenting and parenthood as research domains. *Psichologo-pedagogicheskie issledovanija – Psychological-Educational Studies*. 2015, vol. 7 (3). doi: 10.17759/psyedu.2015070301 (In Russ.)
 21. Chernova Zh.V., Shpakovskaja L.L. Discursive models of Russian modern parenthood. *Zhenshhina v Rossijskom obshhestve – Woman in Russian Society*. 2013; 2 (67): 14-26. (In Russ.)
 22. Sobkin V.S., Fomichenko A.S. The features of parental attitude to school in foreign studies (based on publications in the journal of Social and Behavioral Sciences for 2011-2015). *Nauka i shkola – Science and school*. 2016; 3: 51-60. (In Russ.)
 23. Blândul V. The Partnership Between School and Family - Cooperation or Conflict?. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*. 2012; 47: 1501-1505. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.850
 24. Ljubickaja K.A., Shakarova M.A. (2018) Family-school communication: the key features at the current stage. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies Moscow*. 2018; 3: 196-215. (In Russ.)
 25. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. (2016) The teacher about the involvement of parents in the educational process. *Chelovek i obrazovanie – Man and Education*. 2016; 1: 102-111. (In Russ.)
 26. Antipkina I.V., Ljubickaja K.A., Nisskaja A.K. Third-grade parent involvement in schools]. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies Moscow*. 2018; 4: 230-60. (In Russ.)
 27. Dikova M.D. Prospects for the development of low-parameter models of subjectivity in psychology. In: *Perspektivnye napravlenija psihologicheskoi nauki – Promising areas of psychological science*. Moscow, Publishing House NIU VShJe; 2012: 204-231. (In Russ.)
 28. Kondrakova I.Je. The logic of researching school as an agent of educational policy. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena: Nauchnyj zhurnal – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2012; 148: 95-104. (In Russ.)
 29. Kondrakova I.Je. Educational policy: content of the concept. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena: Nauchnyj zhurnal – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2010; 128: 116-124. (In Russ.)
 30. Beljakov S.A. Educational policy and education management. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz – University Management: Practice and Analysis*. 2008; 6: 12-31. (In Russ.)
 31. Vachkova S.N., Voropaev M.V., Remorenko I.M. Research of parents' involvement (representatives in law) of students in educational organizations activity on development and realization of basic educational programs. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Serija Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*. 2016; volume 21 (5-6): 157-158. (In Russ.)
 32. Bogoslovskij V.I., Konasova N.Ju. Development of state and public management and practices of public evaluation of school activities. *Izvestija RGPU im. A. I. Gercena: Nauchnyj zhurnal – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2012; 152: 180-185. (In Russ.)
 33. Grishina I.V. State-public management practices development of St.-Petersburg school education. *Akademicheskij vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoj akademii postdiplomnogo pedagogicheskogo obrazovanija – Academic bulletin. Bulletin of the Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education*. 2015; 1 (27): 17-36. (In Russ.)
 34. Polivanova K.N., Bochaver A.A., Pavlenko K.V. *Obrazovanie zastenamishkoly. Kak roditeli proektirujut obrazovatel'noe prostranstvo detej – Education beyond school hours: how parents are designing educational spaces for children*. Moscow, Publishing House NIU VShJe; 2020. 238 p. (in Russian)
 35. Belousov K.Ju., Matjushkina M.D. Tutoring in the assessments of teachers in schools of Saint-Petersburg. *Nauka i*

shkola = Science and school. 2019; 5: 88–97. (In Russ.)

36. Kljachko T.L., Semionova E.A., Tokareva G.S. Success and failure of school students: parental expectations and teachers' perceptions. *Voprosy obrazovanija – Educational Studies Moscow*. 2019; 4: 71–92. (In Russ.)
37. Ljubickaja K.A. Parental involvement in the formation of children's educational environment. *Pedagogika – Pedagogy*. 2019; 8: 64-72. (In Russ.)
38. Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855–890. doi: 10.1037/bul0000201

Информация об авторах

Белоусов Константин Юрьевич

(Россия, Санкт-Петербург)

Кандидат социологических наук, доцент

Санкт-Петербургская академия постдипломного

педагогического образования

ORCID ID: 0000-0003-0663-3717

E-mail: beloysovkonstantin@gmail.com

Матюшкина Марина Дмитриевна

(Россия, Санкт-Петербург)

Доктор педагогических наук, доцент

Санкт-Петербургская академия постдипломного

педагогического образования

ORCID ID: 0000-0003-0990-6055

E-mail: mdmatyush@gmail.com

Information about the authors

Konstantin Y. Belousov

PhD In Sociological Sciences,

Associate professor

The St-Petersburg academy of postgraduate pedagogical

education

ORCID ID: 0000-0003-0663-3717

E-mail: beloysovkonstantin@gmail.com

Marina D. Matyushkina

Doctor of Pedagogical Sciences,

Associate professor

The St-Petersburg academy of postgraduate pedagogical

education

ORCID ID: 0000-0003-0990-6055

E-mail: mdmatyush@gmail.com